

Peschel, Falko

Qualitätsmaßstäbe - Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht

Drews, Ursula [Hrsg.]; Wallrabenstein, Wulf [Hrsg.]: *Freiarbeit in der Grundschule. offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis.* Frankfurt am Main : Grunds Schulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2002, S. 160-171. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 114)



Quellenangabe/ Reference:

Peschel, Falko: Qualitätsmaßstäbe - Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht - In: Drews, Ursula [Hrsg.]; Wallrabenstein, Wulf [Hrsg.]: *Freiarbeit in der Grundschule. offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis.* Frankfurt am Main : Grunds Schulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2002, S. 160-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176371 - DOI: 10.25656/01:17637

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176371>

<https://doi.org/10.25656/01:17637>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grunds schulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung

Heute hauptsächlich in der Schule als »offener Unterricht« bezeichnet werden Unterrichtskonzepte bzw. Arbeitsformen wie die Freie Arbeit, der Wochenplanunterricht, das projektorientierte Lernen, der Werkstattunterricht und das Stationslernen. Ihre Zugehörigkeit zum »offenen Unterricht« ergibt sich dabei primär durch die größeren Wahlmöglichkeiten bzw. »Freiheiten« der Kinder im Gegensatz zu sonst üblichen frontalen Unterrichtsformen. Dieser Begriff von »Freiheit« definiert in der Regel Tätigkeiten eben dann als »frei«, wenn sie nicht direkt vom Lehrer angewiesen werden, sondern diese Anweisung indirekt durch einen Plan oder eine Zusammenstellung von Arbeitsmitteln erfolgt (vgl. CLAUSSEN 1995, S. 18). Entsprechend haben wir es bei all diesen Konzepten mit einer Verschiebung der Lehrerrolle zu tun: der Lehrer nimmt nicht mehr fragend-entwickelnd Stück für Stück bzw. Seite für Seite eines Lehrganges mit allen Schülern gemeinsam durch, sondern er möchte die Verschiedenartigkeit der Kinder berücksichtigen, indem er versucht, ihnen »den Lehrgang« durch ausgesuchte Materialien differenzierter und motivierender zugänglich zu machen.

Gemeinsames Merkmal der »offenen« oder »freien« Arbeitsformen ist also der Verzicht auf »Frontalunterricht« zugunsten mehr oder weniger differenzierter »Material-Lehrgänge«. Die Offenheit beschränkt sich dabei primär auf die Freigabe der organisatorischen Bedingungen: ich kann als Kind auswählen, mit welcher Arbeit ich anfangen will, kann mir meine Zeit selbst einteilen und oft auch noch Lernort und Lernpartner frei aussuchen. Die Inhalte können zwar bei den meisten Arbeitsformen in der konkreten Arbeitssituation »frei gewählt« werden, stammen aber durchweg doch aus einer klar vom Lehrer vorgegebenen Auswahl. Diese kann – wie z. B. oft bei der Freien Arbeit – der gesamte Arbeitsmittelfundus der Klasse sein, oder aber eingeschränkter nur die vom Lehrer vorbereiteten Stations-, Werkstatt- oder Projektangebote, bis hin zu den in einem Wochenplan ganz konkret vorgegebenen Aufgaben. Dabei bleiben

die Aufgaben im Prinzip die gleichen wie im Frontalunterricht – durch einen spielerischeren Zugang oft etwas bunter verpackt oder durch eigene bzw. zusätzlich kopierte Arbeitsblätter und –materialien aufgelockert, aber doch im Grunde dieselben Lehrgangsübungen wie vorher.

Unter dem Blick einer Qualitätssicherung bzw. Qualitätsverbesserung schrumpfen dabei die Prinzipien und Zielsetzungen des offenen Unterrichts zu fleißig benutzten Begriffen – ohne sie aber wirklich umzusetzen:

- die Eigenverantwortung des Lernalers wird reduziert auf die Auswahl aus dem vorgegebenen Angebot,
- das selbstgesteuerte Lernen wird reduziert auf die Bestimmung der Reihenfolge oder des Arbeitsortes,
- die Handlungsbefähigung wird reduziert auf handlungsintensive Beschäftigungen,
- die Selbstkontrolle wird reduziert auf die Fremdkontrolle durch das Material,
- die Differenzierung wird reduziert auf die Ausgabe zweier oder dreier (in sich undifferenzierter) Wochenpläne

und oft genug beschränkt sich das »Entdeckende Lernen« eher auf das Suchen und Finden der Aufgabenblätter bzw. Arbeitsstationen in der Klasse als auf das eigenständige Angehen eines Problems ...

Es ist also in der Schulpraxis weniger eine »neue« Lehrerrolle vorzufinden als eine Verschiebung der ursprünglichen Lehrerrolle in die Arbeitsmaterialien. Der Unterricht wird weniger »lehrerorientiert« und mehr »materialorientiert«, der »Lehrgang« bleibt aber im Grunde erhalten. Ob die größere »Materialorientierung« automatisch eine größere »Schülerorientierung« bedingt – was zumindest implizit unterstellt wird –, muss kritisch überprüft werden.

Definition und Dimensionierung offener Unterrichtssituationen

Dabei gibt es innerhalb der Diskussion um »offenen Unterricht« und »Freiarbeit« weder eine einheitliche Vorstellung von der eigentlich angestrebten »Offenheit« bzw. »Arbeitsfreiheit«, noch wird überhaupt mit einem gleichgearteten Begriffsverständnis gearbeitet. Vielleicht ist der Begriff des »offenen Unterrichts« zu offen? (vgl. PESCHEL 2002a, Bd. I, S. 73 ff.)

Während z.B. KASPER die Notwendigkeit einer Definition generell in Frage stellt: »Offenen Unterricht definieren zu wollen, ist ein Widerspruch in sich selbst« (KASPER 1989, S. 5) und HAARMANN zugibt »Für die Öffnung des Unterrichts haben wir kein Rezept, kein Modell, keine

	lehrerorientiert	materialorientiert	schülerorientiert
Lerninhalt	als individuelle Pflichtaufgabe vorgegeben (Freiarbeitskartei, bestimmte Übungs- bzw. Förderaufgaben etc.)	entsprechend dem Materialangebot (Lernkarteien, Lernspiele etc.) vorgegeben	innerhalb der offenen Rahmencurricula frei vom Schüler einbringbar (Freies Schreiben, Forschen, etc.)
Lernweg und Darstellungsform	als gelehrte Technik, als Produktvorgabe oder Arbeitsauftrag vom Lehrer vorgegeben	durch das Material vorgegeben, Direktkontrolle unterbindet (produktive) Fehler, legt die Ergebnisdarstellung fest etc.	frei vom Schüler wählbar, Umwege und Fehler möglich («natürliche» Methode)
Sozialform	vom Lehrer vorgegeben (stille Einzelarbeit, feste Tischgruppen etc.)	durch das Material vorgegeben (Partnerkontrolle, Gruppenspiel etc.)	Einzel- oder Zusammenarbeit sind frei vom Schüler wählbar
Zeitpunkt/ Zeitdauer	vom Lehrer vorgeschrieben (Pflichtteil, feste Stunden, Zuendeführen der Arbeit etc.)	Zeitdauer durch das Material implizit vorgegeben	innerhalb der Rahmenschulzeiten frei vom Schüler wählbar
Arbeitsort	vom Lehrer vorgeschrieben (feste Sitzordnung, Stillarbeit ohne Platzwechsel etc.)	durch Arbeitsecken oder Platzbedarf vorgegeben	innerhalb des Schulgeländes frei vom Schüler wählbar

Schüler-, Material- und Lehrerorientierung (PESCHEL 1997a, S. 240)

Gebrauchsanweisung, keine Parameter« (HAARMANN 1989, S. 118), sehen wiederum andere Autoren wie z.B. WALLRABENSTEIN den offenen Unterricht schon als ausreichend definiert an:

Inzwischen zeichnet sich jedoch vor dem Hintergrund einer fast zwanzigjährigen Auseinandersetzung um »Offene Curricula«, »Offenen Unterricht«, »Offene Schule« in der Bundesrepublik eine weitreichende Übereinstimmung im Bereich der Definition ab. Auf der Grundlage verschiedener Vorschläge (u.a. BENNER 1989, KASPER 1988 [1989; FP], RAMSEGER 1987) möchte ich Offenen Unterricht kennzeichnen als Sammelbegriff für verschiedene Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs. (WALLRABENSTEIN 1991, S. 54)

Diese Autoren möchten den Lehrern dieselbe Freiheit im Umgang mit dem Begriff des »offenen Unterrichts« bzw. dessen Umsetzung gewähren, wie sie es in diesem Unterricht für die Schüler fordern. SENNLAUB drückt das so aus:

Ich werde mich an der Diskussion, was denn rechte Freiarbeit sei, nicht beteiligen. Und welche Art Wochenplanarbeit wem warum genehm ist, halte ich für ganz und gar uninteressant. [...] Diese Diskussion kann uns nur schaden. Die da mitdisputieren, übersehen, meine ich, etwas Entscheidendes. Man kann nicht sagen: Kinder sind unterschiedlich, und gleichzeitig so tun als seien Lehrer(innen) gleich. (SENNLAUB 1995, S. 11)

Aber vielleicht sollte man das mittlerweile doch anders sehen? WINKEL formuliert es so:

In diese Müllschlucker-Definition ist mittlerweile so alles hineingeworfen worden, was reformpädagogisch Rang und Namen hat: Von der Freiarbeit über den Stuhlkreis bis hin zum Epochenunterricht und die Stadtteilschule. [...]

Offener Unterricht chaotisiert in seiner eigenen Maßlosigkeit, wenn er versäumt, präzise anzugeben, wann und wo er sich gegenüber welchen Gegebenheiten bzw. Möglichkeiten öffnet und schließt. (WINKEL 1993, S. 12f.)

Betrachtet man die Trägheit, mit der offener Unterricht Einzug in die Schulen hält, und untersucht dann noch, in welcher Form er tatsächlich umgesetzt wird (vgl. u. a. BRÜGELMANN 1996/1997; GERVÉ 1997), so bleibt nicht viel von den hehren Idealen übrig, die überall als Begründung für offenen Unterricht dienen (vgl. PESCHEL 1995a). Daraus wird die Notwendigkeit einer »Qualitätssicherung« offenen Unterrichts schnell klar: Zwar muss jeder Lehrer offenen Unterricht so umsetzen können, wie er es für richtig hält, aber die Begrifflichkeit muss dabei gewahrt bleiben. Ein morgendlicher Sitzkreis ist noch genauso wenig »offener Unterricht« wie ein monatliches Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes. So muss nicht nur aus Gründen der Evaluation eine Definition »offenen Unterrichts« geschaffen werden, sondern vor allem aus Gründen einer gemeinsamen Gesprächs- und Entwicklungsbasis. Offener Unterricht muss nach Jahrzehnten der Diskussion und bei der zurzeit bestehenden Aktualität fassbarer und umsetzbarer, aber vor allem auch angreifbarer und damit weiterentwickelbarer werden.

Als Grundlage für eine Einteilung möglicher Untersuchungskriterien für »offenen Unterricht« bieten sich die folgenden Dimensionen von Unterricht an, die sich ähnlich auch bei anderen Autoren im Bezug auf (offenen) Unterricht finden:

- organisatorische Offenheit Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum / Zeit / Sozialformwahl etc.
- methodische Offenheit Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers
- inhaltliche Offenheit Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
- soziale Offenheit Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben etc. Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmen-

- | | |
|-------------------------|--|
| | bedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen etc. |
| > persönliche Offenheit | Beziehung zwischen Lehrer / Kindern und Kindern / Kindern |

Aufbauend auf dieser Dimensionierung lässt sich die hier grundgelegte Auffassung von »offenem Unterricht« folgendermaßen beschreiben:

Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines »offenen Lehrplanes« an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen.

Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.

Grade der Öffnung von Unterricht

Wenn wir im Folgenden auf der Grundlage dieser Definition von »Offenem Unterricht« Kriterien für die Einordnung der Offenheit von Unterrichtssituationen anbieten, so hat das von sich aus noch nichts mit einer Beurteilung der Qualität dieses Unterrichts zu tun. Auch »geschlossene« Unterrichtssituationen wie z.B. ein themenzentriertes Gespräch im Sitzkreis oder ein Expertenvortrag können sinnvoll und effektiv sein. Und dennoch liefern unsere »Stufen der Öffnung« Anhaltspunkt zur Qualitätssicherung, denn die Entwicklung der kindlichen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz hängt entscheidend von der Möglichkeit ab, diese auch entwickeln zu können. Und – ohne hier in eine Grundsatzdiskussion verfallen zu wollen – die Förderung dieser Kompetenzen erscheint in einem Unterricht, der ausdrücklich Raum dazu gibt, leichter möglich, als in einem Unterricht, der diese Ziele zwar sicherlich auch anstrebt, sie aber durch seine Strukturierung nicht unmittelbar verfolgen kann bzw. oft fast karikiert. Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz lassen sich vermutlich am besten durch Situationen entwickeln, die eigenes Handeln und Konstruieren herausfordern, und nicht durch das Auswendiglernen von Verfahrenstechniken, Sachwissen und sozialen Regeln.

Um sich den Grad der Schülerorientiertheit einer praktizierten oder geplanten Unterrichtssituation vor Augen zu führen, kann man die Öffnung in den oben genannten Unterrichtsdimensionen analysieren. Die im Folgenden dargestellten Raster können dann ganz konkrete Hilfen zur »Qualitätssicherung« des Unterrichts geben, wenn man Sinn und Ziel der

gewählten Unterrichtsform reflektiert und ggf. durch die darüber liegenden »Stufen« Anregungen für den »nächsten Schritt« in Richtung eines stärkeren Einbezuges der Schüler in ihr Lernen bekommt. Natürlich geht es hier nicht um ein pauschales »je offener, desto besser« (auch im Offenen Unterricht kann es aus dem Unterricht resultierende »geschlossene« Informations- oder Gesprächsphasen geben), aber wenn man eine Entwicklung der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz bei den Schülern anstrebt, sollte man ihnen auch einen entsprechenden Spielraum zur Ausbildung dieser Kompetenzen gewähren. Und dieser Spielraum hat wiederum viel mit dem Grad der Übertragung von Verantwortung an den Einzelnen bzw. seine Mitbestimmungsmöglichkeiten zu tun – also mit dem Grad der Offenheit der Unterrichtssituation.

Raster zur Beurteilung des Grades der Öffnung einzelner Unterrichtssequenzen

(Die Überlegungen zu einem Beurteilungsraster sind in Zusammenarbeit mit der Projektgruppe OASE – »Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln« um HANS BRÜGELMANN an der Universität Siegen entstanden. Allen, die bei der Entwicklung und Erprobung mitgearbeitet haben, sei herzlich für ihren Einsatz gedankt.)

Organisatorische Offenheit von Unterrichtssequenzen

Inwieweit kann der Schüler die Rahmenbedingungen seiner Arbeit selbst bestimmen?

	Organisatorischer Spielraum	Mögliche Arbeitsanweisungen als Beispiele
5	Ermöglichung ganz freier Zeiteinteilung, Orts- und Partnerwahl auf Dauer – langfristige eigene Arbeitsvorhaben	Wann arbeitest du mit wem wo ?
4	Ermöglichung längerfristiger Planung von Arbeitsvorhaben Eigene Bestimmung der Sozialform/des Ortes	Arbeite/ arbeitet innerhalb unserer Forschungsstunden an deinem/ eurem Arbeitsvorhaben (unter freiem Bestimmen der Arbeitsbedingungen).
3	Nur stunden- bzw. phasenweise Planung von Arbeitsvorhaben Mitbestimmung bei der Wahl der Sozialform/ des Ortes	Plant und erarbeitet euren Beitrag bis zum Vorstelltermin aus. Musikraum und Kellerflur sind auch frei.
2	Möglichkeit zur eigenständigen Festlegung der Bearbeitungsreihenfolge vorgegebener Aufgaben/ Teilthemen Eingeschränkte Wahl der Sozialform/ des Ortes	Bearbeite die Aufgaben bis nächste Woche. (Du kannst mit Partnern arbeiten, du kannst im Atelier ... arbeiten.)

1	Organisatorische Öffnung in nur minderen Bereichen: Einbezug des Flures als Arbeitsort, Möglichkeit zur Änderung der Bearbeitungsreihenfolge einer Aufgabe, Möglichkeit zum Einbezug des Nachbarn bei der Bearbeitung einer vorgegebenen Aufgabe	Bearbeite jetzt die Aufgaben – egal in welcher Reihenfolge. Frage deinen Nachbarn, wenn du Hilfe brauchst. Wer ganz leise ist, kann auch im Gruppenraum arbeiten.
0	Feste, ganz konkrete Aufgabenvorgabe	Bearbeite die Aufgaben ... hintereinander (auf dem Flur, mit deinem Nachbarn).

Methodische Offenheit von Unterrichtssequenzen

Inwieweit kann der Schüler seinem eigenen Lernweg folgen?

	Methodischer Spielraum	Mögliche Arbeitsanweisungen als Beispiele
5	eigene »vordidaktische« Zugangsweisen/Wege der Kinder: Aufgaben werden auf unterschiedlichsten Niveaus/ mit unterschiedlichsten Zugangsweisen nebeneinander bearbeitet – »freier Ausdruck« ist grundlegendes Element	Wie machst du das?
4	eigene methodische Zugangsweisen in größeren Teilbereichen: Aufgaben können auf unterschiedliche Art/ auf unterschiedlichen Wegen angegangen werden	Probiere, die Aufgabe auf deine Art zu lösen. Wir stellen nachher fest, welcher Weg der beste ist/ ich zeige euch nachher den besten Weg.
3	eigene methodische Zugangsweisen nur in bestimmten Teilbereichen	Löse diese Aufgabe mit einem beliebigen Anschauungsmittel.
2	eigene methodische Zugangsweisen nur in bestimmten Teilbereichen und mit engeren Vorgaben	Übe die Aufgaben mit dem unserer Verfahren, mit dem du am besten arbeiten kannst.
1	eigene methodische Zugangsweise minimal	Übe die Aufgaben nach diesen drei Verfahren ...
0	Feste Aufgaben	Bearbeite die Aufgabe ... wie an der Tafel geübt.

Inhaltliche Offenheit von Unterrichtssequenzen

	Inhaltlicher Spielraum	Mögliche Arbeitsanweisungen als Beispiele
5	überfachliche eigene Arbeitsvorhaben (Mathe, Sprache, Sachunterricht etc. nebeneinander)	Was machst du ?

4	innerfachliche eigene Arbeitsvorhaben (alle »forschen«, können aber ihr Thema frei bestimmen)	Du kannst in den Fachstunden frei arbeiten. Nimm dir/ nehmt euch selbst etwas im Fach ... vor.
3	Rahmenthema vorgegeben (alle arbeiten zum Thema, aber Unterthemen/ Umsetzungsformen sind frei bestimmbar)	Überlege dir/ überlegt euch einen eigenen Beitrag zu unserer Einheit ...
2	Aspekte des Rahmenthemas sind festgelegt und Kinder füllen dieses oder wählen zwischen den Aspekten (Unterthemen zum vom Lehrer ausgewählten Oberthema – konkrete inhaltliche Umsetzung aber durch die Kinder)	Such dir/ sucht euch eines der vorgegebenen Teilthemen zu unserer Einheit ... aus und arbeite/ arbeitet dazu.
1	Themenvariation/ festes Thema mit Überangebot (vom Lehrer aufbereitete Unterthemen stehen zur Wahl bzw. können leicht variiert werden)	Du kannst dir aus diesen Aufgaben eine aus- suchen oder das gestellte Thema auch etwas verändern.
0	Feste Aufgabenvorgabe	Bearbeite die Aufgaben x, y, z

Während diese Raster die Überprüfung einzelner Unterrichtssituationen ermöglichen, erscheint eine darauf beschränkte Analyse für den persönlich-sozialen Bereich nicht sinnvoll. Hier lassen sich Aussagen über die stattfindende Öffnung nur machen, wenn die Grundhaltung der Beteiligten im Unterricht längerfristig betrachtet wird.

Soziale Offenheit des Unterrichts

Inwieweit kann der Schüler in der Klasse (Unterrichtsablauf und Regeln) mitbestimmen?

5	weitestgehend	Selbstregierung der Klassengemeinschaft
4	schwerpunktmäßig	Kinder können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen
3	teils – teils	Kinder können eigenverantwortlich in vom Lehrer festgelegten Teilbereichen mitbestimmen
2	erste Schritte	Kinder können lehrergelenkt in Teilbereichen mitbestimmen
1	ansatzweise	Schüler werden nur peripher gefragt, Lehrer weiß schon vorher, wie es laufen sollte; Kinder können in (belanglosen) Teilbereichen mitbestimmen
0	nicht vorhanden	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrer oder Schulvorgaben

Persönliche Offenheit des Unterrichts

Inwieweit besteht zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schüler und Mitschülern ein positives Beziehungsklima?

5	weitestgehend	Auf »Gleichberechtigung« abzielende »überschulische« Beziehung
4	schwerpunktmäßig	Für Beachtung der Interessen des Einzelnen offene Beziehungsstruktur
3	teils – teils	In bestimmten Teilbereichen/ bei bestimmten Kindern offenerer Umgang
2	erste Schritte	Schüler werden zeitweise angehört und dann auch beachtet
1	ansatzweise	Schüler werden angehört, aber der Lehrer bestimmt weiterhin das Geschehen
0	nicht vorhanden	Begründung der Beziehung durch Alter oder Rollen-/ Gruppenhierarchie

Ein »Stufenmodell« für Offenen Unterricht

Die oben beschriebenen Raster zur Einordnung von Unterricht an sich bzw. zur Analyse einzelner Unterrichtssequenzen in verschiedenen Dimensionen geben Anhaltspunkte im Bezug auf die gewährte Offenheit. Sie sagen allerdings nichts – oder nur wenig – über die Motive der Öffnung aus bzw. darüber wie die Öffnung des Unterrichts vom Lehrer, von den Kindern und den Beobachtern erlebt wird. Hier können evtl. qualitative Erhebungen bzw. Befragungen der Betroffenen und des Umfeldes zusätzlich Aufschluss geben.

Eine weitere Hilfe im Bezug auf eine umfassender Beurteilung der Offenheit des Unterrichts bzw. der Konsequenz, mit der die Offenheit gewährt wird, kann das folgende »Stufenmodell des Offenen Unterrichts« geben, das die bisher gleichrangig behandelten Dimensionen der Öffnung nun selbst zu Öffnungskriterien macht (vgl. dazu auch BRÜGELMANN 1997a, S. 45ff.).

So kommt in der Praxis die Öffnung des Unterrichts in bestimmten Dimensionen (organisatorische Öffnung) sehr häufig vor, in anderen hingegen eher selten (methodische/ inhaltliche Öffnung). Gleichzeitig werden in den Dimensionen, in denen eher geöffnet wird, in der Regel höhere Stufen der Öffnung erreicht. Wenn man also statt auf den Einzelfall auf die Gesamtheit der Umsetzung offenen Unterrichts blickt, lässt sich so etwas wie eine Stufenfolge erkennen, die sich aus der Häufigkeit ergibt, mit der eine Dimensionen in der Praxis vorkommt bzw. umgesetzt wird. Unter diesem Blickwinkel schließen die Dimensionen dann zu einem großen Teil einander ein, d.h. z.B. ist die Stufe der organisatorischen Öffnung, die in der Praxis am häufigsten vorzufinden ist, fast immer auch dort vorhanden, wo andere Stufen (methodischer, inhaltlicher, sozialer) Öffnung anzutreffen sind. Aus der quantitativen Verbreitung der Dimen-

sionen kann daher durchaus so etwas wie eine empirisch abgesicherte Stufenfolge der qualitativen Öffnung von Unterricht entwickelt werden.

Zu beachten ist in der nachfolgenden Übersicht, dass die Stufe der »inhaltlichen Öffnung« nicht die »Freigabe« vorgegebener Inhalte ist, d. h. der (freie) Rückgriff auf die üblichen Arbeitsmittel, Karteien, Spiele und Lehrgänge, sondern ein interessegeleitetes Lernen meint, bei dem die Kinder lediglich auf Werkzeuge (Buchstabentabelle, Hunderterfeld, Sach- und Geschichtenbücher, Wörterbuch, Alltagsmaterial etc.) zurückgreifen.

Stufenmodell des Offenen Unterrichts (vgl. PESCHEL 2002b)

Um den Begriff »Offener Unterricht« bzw. seine Dimensionen nun etwas fassbarer zu machen würde ich (aufbauend auf die Vorschläge von BRÜGELMANN 1997a) daher folgende »Stufen Offenen Unterrichts« vorschlagen:

Stufe 0 als Vorstufe: »Geöffneter Unterricht« – nicht »Offener Unterricht«

Differenzierende Arbeitsformen (Freie Arbeit, Wochenplan, Werkstätten, Stationen etc.), bei denen nur für das Lernen relativ unwichtige Komponenten freigegeben werden (Zeit, Ort, Sozialform, Arbeitsform). Inhalte und Methoden werden aber weitgehend durch Schulbücher, Karteien, Übungshefte, Werkstatt- oder Stationsaufträge bestimmt. Vor allem die Vorgabe des Lernweges durch Erklärungen des Lehrers oder die lehrgangsmäßige Gestaltung des Arbeitsmaterials widerspricht den Zielen eines »Offenen Unterrichts«, da oft nicht die für ein autonomes Lernen wirklich wichtigen Bereiche geöffnet werden.

Stufe 1: Die methodische Öffnung

als Grundbedingung für jegliche »Öffnung«. Sie basiert auf der konstruktivistischen und lernpsychologischen Annahme, dass Lernen ein eigenaktiver Prozess ist. Niemand kann für einen anderen lernen. Wirklich verstehen kann ich nur das, was ich selber »konstruiert« habe, d. h. durch aktive Auseinandersetzung in meine bestehenden Denkstrukturen eingebettet habe. Und das geschieht wahrscheinlich wesentlich effektiver, wenn ich selbstgesteuert durch eigene Aktivitäten und Versuche lerne, als wenn ich einem (fremdgesteuerten) Lehrgang folge.

Für den Unterricht bedeutet das, dass den Schülern der Lernweg ganz frei gegeben werden muss, d. h. es darf keine Vorgaben zum Kompetenzerwerb oder zur Problemlösung geben, sondern die Wege und »Umwege« der Kinder müssen als unbedingt notwendig für effektives und verstehendes Lernen erkannt werden.

Dieser Unterricht kann unter Umständen sogar relativ lehrerzentriert verlaufen, indem der Lehrer die Inhalte und Problemstellungen (Kernideen) auswählt und den Schülern zugänglich macht. Allerdings greift er nicht in die Lösungswege der Kinder ein, d. h. es erfolgt eine individuelle Auseinandersetzung des Schülers mit dem Stoff. Der Schüler diskutiert den Stoff mit Lehrer und Mitschülern, erfährt deren Zugänge und Meinungen und kommt mit ihnen im Laufe der Zeit zu »Vereinbarungen«, d. h. Regeln, Strukturen und Konventionen. Es gibt keine vorstrukturierten Lehrgänge oder Arbeitsmaterialien, keine bloß einzüübenden Techniken, kein unverständenes Auswendiglernen! (Beispiel: »Didaktik der Kernideen« nach GALLIN und RUF 1990)

Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung

ist die Erweiterung der methodischen Öffnung noch um die inhaltliche Dimension. Grundlage hierfür ist der Ansatz des interessebezogenen Lernens, d. h. man lernt am

schnellsten und einfachsten (und meist sogar ohne es als »Lernen« zu empfinden), wenn man sich selber für einen Gegenstand interessiert. Durch die hohe innere Motivation ergibt sich zusammen mit dem selbstgesteuerten Lernen auf eigenen Wegen eine sehr hohe Effektivität beim Lernen.

Es gibt keine vorstrukturierten Lehrgänge oder Arbeitsmaterialien! Für den Unterricht bedeutet das, dass nicht nur die Lernwege, sondern auch die Inhalte vom Lehrer freigegeben werden. Die Kinder kommen morgens in die Schule und nehmen sich Sachen für den Tag vor, denken sich Geschichten und Kniffelaufgaben aus, führen Forschungsprojekte durch, gestalten musisch etc. und stellen sich die Ergebnisse am Tagesende gegenseitig vor. Der Lehrer sorgt für die notwendige »Lernatmosphäre« in der Klasse, gibt Impulse, strukturiert, verfolgt den Fortschritt der Kinder und hält die Passung zum (offenen) Lehrplan im Auge. Er lässt den Kindern größtmöglichen Raum, ohne aber die Fäden aus der Hand zu geben. (Beispiel: »Didaktik des weißen Blattes« nach ZEHNPFENNIG und ZEHNPFENNIG 1992)

Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung

ist als Ergänzung eines jeden Unterrichts auf der Ebene des sozialen Miteinanders zu verstehen.

Während Lehrer in der Regel die Unterschiedlichkeit bzgl. der »Leistungsmöglichkeiten« von Kindern nicht verneinen, sind die wenigsten bereit, diese Unterschiedlichkeit im sozialen Bereich zuzulassen. Dort werden Regeln meist implizit (z.B. in »suggestiven« Gesprächskreisen) vorgegeben, wenn die Diskussionen nicht gleichberechtigt verlaufen, sondern die Kinder schnell wissen, welche Antworten/ Regeln der Lehrer erwartet. Dadurch kann es passieren, dass Kinder, die – biographiebedingt – eben nicht in das von außen vorgegebene Raster passen oder sich nicht so schnell anpassen können, zuerst »segregiert« bzw. zu Außenseitern werden.

Die sozial-integrative Öffnung versucht Basisdemokratie und Schülermitgestaltung im Unterricht insgesamt zu verwirklichen, d.h. es werden vom Lehrer keinerlei Regeln und Normen vorgegeben (wohl aber vorgelebt bzw. als persönliches Recht eingefordert!), sondern die zum Zusammenleben notwendigen Absprachen befinden sich einem dauernden Findungs- und Evaluationsprozess. Regeln werden nicht fingiert und vorschnell zum »gemeinsamen« Ergebnis, sondern die sozialen Normen liegen in der Verantwortung aller Beteiligten. Normverstöße werden dadurch nicht als persönliches Defizit angesehen, sondern dienen als (nicht vom Lehrer initiierte oder missbrauchte) Reflexionsmöglichkeit.

Der Lehrer ist gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft und unterliegt den gleichen Regeln und Absprachen. Die Kombination mit der methodischen bzw. inhaltlichen Öffnung ist deshalb nicht leicht, weil bei diesen der Lehrer – trotz der »Öffnung« – oft eine direkte oder indirekte Lenkung innehat. (Beispiel: Die von mir erprobte »Didaktik der sozialen Integration« – PESCHEL 2001a, 2002a)

Stufenmodell des Offenen Unterrichts

Stufe 0: Die organisatorische Öffnung

als Vorstufe »Geöffneter Unterricht« – nicht »Offener Unterricht«

Organisatorische Öffnung durch »Differenzierung von oben« (durch den Lehrer).

*Arbeitsformen: Freie Arbeit, Wochenplan, Werkstätten, Stationen etc.
Lernen muss Passung haben (lernpsychologisch-didaktische Begründung).*

*Stufe 1: Die methodische Öffnung
als Grundbedingung für jeden »Offenen Unterricht«
Methodische Öffnung durch »Individualisierung von unten« (durch
den Schüler).*

*Arbeitsformen: »Reisetagebücherunterricht« (GALLIN/RUF 1998,
PESCHEL 2002c).*

*Lernen ist ein eigenaktiver Konstruktionsprozess des Einzelnen (lern-
und entwicklungspsychologische Begründung).*

*Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung
als weitgehende Umsetzung eines »Offenen Unterrichts«
Zusätzlich zur methodischen auch inhaltliche Öffnung durch stoffbezoge-
ne Mit- / Selbstbestimmung bzw. interessegeleitetes Lernen des Schülers.
Arbeitsformen: »Didaktik des weißen Blattes« (ZEHNPFENNIG 1992;
PESCHEL 2002c).*

*Lernen ist am effektivsten, wenn es vom Lernenden als selbstbestimmt
und signifikant erlebt wird (lern- und motivationspsychologische Be-
gründung).*

*Stufe 3: Die soziale Öffnung
ist die Öffnung des Unterrichts in Richtung Demokratie und Selbst-
verwaltung
Soziale/ persönliche Öffnung durch Basisdemokratie und Schülermitge-
staltung (Unterrichtsablauf, Rahmenbedingungen, Regelstrukturen etc.).
Arbeitsformen: »Didaktik der sozialen Integration« (PESCHEL 2001a,
2002c).*

*Soziale Erziehung ist am effektivsten, wenn die Strukturen vom Ein-
zelnen selbst mitgeschaffen und als notwendig/ sinnvoll erlebt werden
(bildungstheoretisch-politische Begründung).*

Qualitätssicherung von Leistungserziehung und Leistungsmessung

Nicht nur in einem Unterricht, der weitmöglich auf der Selbststeuerung und Selbstverantwortung der Kinder beruht, sondern in jedem Unterricht müssen sich Leistungserziehung und Leistungsmessung von der üblichen undifferenzierten Kontrolle durch Diktate, themenzentrierte Aufsätze oder Mathematiktests lösen und qualitativ weiterentwickelt werden. Denn die meisten dieser Überprüfungsformen messen weder das, was sie vorgeben zu messen, noch dienen sie wirklich einer Leistungserziehung.

Die in fast allen Klassen zur Messung der Rechtschreibleistung praktizierten geübten Diktate geben nur sehr begrenzt Aufschluss über die Rechtschreibleistung eines Kindes. Vielmehr messen sie seine Fähigkeit des Auswendiglernens von Wörtern bzw. seine Stressfähigkeit in der Test-situation. Es gibt viele Kinder, die im vierten oder fünften Schuljahr von heute auf morgen von einer mit »gut« bewerteten Rechtschreibleistung auf ein »ausreichend« oder »mangelhaft« purzeln – und zwar nicht, weil sie schlechter geworden wären, sondern weil man das Messverfahren geändert hat und nun ungeübte statt der geübten Diktate schreibt.

Ähnlich ist es bei der Überprüfung der Mathematikleistung durch die den Lehrwerken entnommenen Mathematiktests, die jedes Vierteljahr den in den letzten Wochen eingeübten Stoff abtesten. Auch sie geben wenig Aufschluss über das wahren Können des Kindes. Auch außerhalb etwaiger Stressfaktoren und der Möglichkeit, Rechenaufgaben durch unverständenes Anwenden einer Technik richtig zu lösen, ist einfach der beleuchtete Überprüfungsausschnitt viel zu gering für das, was in jeder Klasse an Leistungsunterschieden vorhanden ist – auch ohne Offenen Unterricht.

Wenn ich als Lehrer die Leistungen eines Kindes bzw. einer Klasse sinnvoll messen möchte, so muss ich sie so umfassend messen, dass eben nicht nur ein kleiner – evtl. sogar vorher eingeübter – Teilbereich erfasst wird, sondern so, dass mir meine Messung Aufschluss über das wirkliche Können des Kindes bietet. Am einfachsten geht dies über die Eigenproduktionen des Kindes. Da, wo nichts auswendig gelernt werden kann, weil es sich um ein vom Kind vollkommen selbst erstelltes Produkt handelt, da kann der Lehrer auch nicht über die Leistung des Kindes getäuscht werden. Jede freie Geschichte, jeder eigene Vortrag, jede Mathematikaufgabe bzw. -erfindung, die das Kind verschriftet, informiert den Lehrer über den momentanen Leistungsstand – und zwar gerade dann, wenn »Fehler« Hinweise auf den Entwicklungsstand bzw. die ablaufenden Denkprozesse geben.

$0+0=0$
 $1+1=2$
 $2+2=4$
 $4+4=8$
 $8+8=16$
 $5+5=10$
 $100+100=200$
 $200+200=300$
 $300+300=400$
 $400+400=200$
 $200+200=2006$
 $1000+1000=2000$
 $2000+2000=3000$

Im hier abgebildeten Beispiel hat N. in den ersten Schulwochen eine Aufgabenreihe von B. entdeckt ($1+1=2$, $2+2=4$ usw. bis 16384) und möchte so etwas auch machen. Dabei kommt sie bis zur 16, deren Verdoppelung ihr wahrscheinlich noch zu schwer ist, so dass sie auf bekannte und analoge Aufgaben ausweicht. Hier gerät sie aber beim einfachen Fortsetzen der Reihe $100+100=200$, $200+200=300$ schnell mit ihrem schon vorhandenen Wissen in Kollision, denn $500+500$ können nicht gleichzeitig 1000 und 600 ergeben. Noch siegt hier das schematische Fortführen der Reihe, aber es hat bei ihr ein wichtiger Reflexionsprozess eingesetzt, der sie nicht ruhen lassen wird, bevor der kognitive Konflikt gelöst ist. (PESCHEL 2002a, Bd.II, S. 137)



K. hat im ersten Schuljahr schon früh über den menschlichen Körper geforscht. Dabei schreibt er schon durchweg lautgetreu, verwendet aber noch keine orthographischen Elemente, auch nicht als Übergeneralisierung. Das »ch« verschriftet er im Wort »sich« richtig, im Wort »Knochen« noch als »r« – genau so, wie es sich in diesem Wort auch anhört. Das »ch« der Buchstabentabelle würde nicht passen – »ch« wie »Chinase« klingt nicht wie »ch« in Knochen.

Daneben kann man dann den Leistungsstand bzw. die Entwicklung der Kinder auch durch Überforderungstests erfassen. Dann müssen die Aufgaben so gestellt sein, dass wirklich die ganze Bandbreite der Leistungen jedes

einzelnen Kindes der Klasse beurteilt werden kann. Die Messkriterien sollten dabei diagnostischer Art sein, es geht um eine umfassende Einordnung der individuellen Entwicklung eines Kindes in einem Fach, die man nur dann in den Bezug zur Norm setzt, wenn dies sinnvoll erscheint.

Für den sprachlichen Bereich würden sich z.B. freie Aufsätze zur Bewertung der sprachlich/ grammatikalischen Kompetenz anbieten, Lesetests zum sinnentnehmenden Lesen (vgl. LEHMANN 1997) sowie für den Bereich der Rechtschreibung (Bild-)Diktate mit bekannten, aber »schwierigen« Wörtern (»Fahrrad«, »Schiedsrichter« usw.) wie es die Hamburger Schreib-Probe (vgl. MAY 1997³) macht. Das gleichzeitige Schreiben der Wörter in entsprechenden Abständen (z.B. halbjährlich vor den Gutachten oder Zeugnissen) gibt dabei durch die normierte Auswertung nicht nur Aufschluss über den individuellen Entwicklungs-

verlauf des Kindes, sondern ermöglicht auf Wunsch auch ein Inbeziehungsetzen der Leistung eines Kindes mit der anderer Kinder bzw. der ganzen Klasse. Darüber hinaus kann man die Schreibweise bestimmter Wörter bzw. Wortstellen genau analysieren und qualitativ und quantitativ auswerten. Der standardisierte Test ermöglicht, die Leistungen des einzelnen Kindes bzw. der Klasse über »Prozentrangplätze« mit dem Durchschnittswert einer bundesweiten Vergleichsstichprobe zu vergleichen. Und genau dieses kann die Absicherung bzw. Beruhigung darstellen, die

Wie gut bist du im Rechnen ?

Name: Carsten 3e

1. Schuljahr: $7 + 8 = 15$ $13 - 7 = 6$ $3 + 17 = 20$

1. Halbjahr

2. Schuljahr: $35 + 24 = 59$ $35 + 27 = 62$ $33 + 7 = 40$

$56 - 23 = 33$ $56 - 28 = 28$ $33 + 18 = 51$

$3 \cdot 4 = 12$ $6 \cdot 6 = 36$ $7 \cdot 8 = 56$ $15 : 5 = 3$

24 Bonbons für 6 Kinder. Wie viele bekommt jedes?

$24 : 6 = 4$

3. Schuljahr: $234 + 125 = 359$ $346 + 436 = 782$ $589 + 243 = 832$

$234 - 133 = 101$ $334 - 146 = 188$ $756 - 198 = 558$

$5 \cdot 12 = 60$ $8 \cdot 17 = 136$ $7 \cdot 80 = 560$

$24 : 4 = 6$ $48 : 8 = 6$ $72 : 8 = 9$

640 Kinder sitzen in 8 Reihen.

Wie viele Kinder sitzen in einer Reihe ?

$640 : 8 = 80$

4. Schuljahr: $3454 + 1235 = 4689$ $12466 + 13489 = 25955$

$45777 - 11234 = 34543$ $6416 - 1234 = 5182$

$5 \cdot 75 = 375$ $488 : 8 = 61$

924 Kinder wollen in drei Vorstellungen.

$924 : 3 = 312$

5. Schuljahr: $345.654.891 + 132.242.104 = 477.896.995$

$897.456.765 - 645.332.534 = 252.124.231$

$345.654.891 + 172.262.128 = 517.917.019$

$897.656.765 - 649.372.584 = 248.284.181$

$5 \cdot 2500 = 12500$ $7 \cdot 71 = 497$

$2404 : 4 = 601$ $5688 : 8 = 711$

7 Brötchen kosten 2,59 DM. Wie viel kosten 5 Brötchen ?

Eigene schwierige Aufgaben, die ich schon weiß:

der Lehrer im Offenen Unterricht oft so nötig braucht, um seine Offenheit auch durchzuhalten ...

Für die Mathematik fehlen zurzeit leider noch entsprechende Instrumente; in der Regel sind die verfügbaren Tests auf eine bestimmte Klassenstufe abgestimmt. Ich habe den Kindern deshalb vom ersten Schuljahr an einen Arithmetiktest mit Aufgaben aus der ersten, zweiten, dritten, vierten und fünften Klasse gestellt:

Wie aus der Abbildung ersichtlich, wurde entsprechend den Lehrplanvorgaben für die einzelnen Klassen bei den ausgewählten Aufgaben der Zahlenraum immer größer bzw. es kamen andere Operationen hinzu. Die Kinder hatten beliebige Zeit zum Lösen und konnten so weit arbeiten, wie sie wollten. Schon im ersten Schuljahr gab es Kinder, die problemlos alle möglichen Aufgaben der verschiedenen Klassenstufen lösen konnten (primär Plus- und Minusaufgaben im unbegrenzten Zahlenraum), aber auch einzelne Kinder, die noch mit dem (Minus-)Rechnen im Zwanzigerraum Probleme hatten. Die ganze Bandbreite der Leistungen wurde (zumindest eingeschränkt) offensichtlich. Offensichtlicher zumindest als es ein auf das momentane Klassenziel bezogener Leistungstest hätte zeigen können, denn die dort gestellten Aufgaben (das Rechnen im Zwanzigerraum) hätten die meisten Kinder problemlos beherrscht. Man hätte lediglich durch ein enges zeitliches Korsett eine gewisse Rangfolge in die Arbeitsergebnisse hineinbringen können, aber auch das nur in sehr geringem Maße, denn die Mehrheit der Kinder lag beim Lösen der Aufgaben weit unter dem üblichen Zeitlimit. Und bei den einzelnen Kindern, die evtl. zeitlich knapp dran gewesen wären, war es für mich als Lehrer natürlich wiederum sehr wichtig zu wissen, ob sie die Aufgaben aus Zeitgründen (Prüfungsangst) oder Unverständnis nicht haben lösen können. Das hätte ein Test mit zeitlicher Beschränkung nicht zeigen können. (PESCHEL 2002a, Bd. II, S. 192)

Diese Art der Leistungsmessung ist eine, die nicht zentral und fremdbestimmt vom Lehrer ausgeht und dadurch die Schüler in eine Defensivrolle bringt, sondern sie ist – da sie auf den Eigenproduktionen der Kinder und nicht einem Lehrgang beruht – eine faire von außen kommende Rückmeldung auf die eigenen Leistungen bzw. deren Fremdwahrnehmung. Dabei ist wichtig, dass diese immer ein ehrliches Feedback darstellt. Fehler zu akzeptieren heißt nicht, sie zu ignorieren. Nicht alles, was Kinder produzieren, ist toll – und das wissen die Kinder selbst meist am besten. Aber die Bewertung durch den Lehrer muss andererseits auch die Möglichkeiten des einzelnen Kindes berücksichtigen, und zwar ähnlich der differenzierenden Form, in der das Kinder untereinander machen: die Möglichkeiten und Anstrengungen des Einzelnen sind nicht nur einzubeziehen, sondern Grundlage des Bewertungsprozesses. Das, was das einzelne Kind auf Grund seines jeweiligen Entwicklungsstandes bzw. seiner Fähigkeiten können müsste, kann als Maßstab gelten; das, was es noch gar nicht beherrschen kann, dient als Ausblick bzw. Herausforderung, aber daran kann es natürlich nicht gemessen werden. Auf Dauer können dann die meisten dieser Kontrollen von den Schülern selbst (evtl. auch mit entsprechenden Hilfsmitteln wie einem Taschen-

rechner oder der Rechtschreibkontrolle am Computer) bzw. von anderen Kindern übernommen werden.

Die Leistungsbewertung sollte dabei in der Klasse vom ersten Schultag an eine Rolle spielen – und zwar auf eine selbstverständliche und positive Art: Durch den Prozess des Vorstellens und Reflektierens ihrer eigenen Arbeiten sowie der Arbeiten ihrer Mitschüler sind die Kinder von Anfang an Beurteilungen gewohnt und entwickeln ein sehr genaues Gefühl für die richtige Bewertung von Leistungen – und zwar eines, das sowohl der individuellen Entwicklung als auch dem Anspruch der Leistungsnorm gerecht wird. Genauso wie sich Kindern soziale Regeln nicht wirklich (oder nur äußerst) begrenzt von außen (durch Erwachsene) aufdrücken lassen, genauso muss auch die Leistungserziehung etwas sein, was von den Kindern selbst als produktiver (und sanktionsloser) Prozess getragen wird. Im vorgestellten Modell (vgl. ausführlich PESCHEL 2002a) ist die Leistungsbewertung ein ganz alltäglicher Prozess in der Klasse, mit der Folge, dass auch andere Formen der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung durch Überforderungstests etc. keine Stresssituationen o. Ä. erzeugen – eine nicht unwichtige Vorbereitung auf die weiterführende Schule und ihre Art der Leistungsmessung. Dabei ist allen klar, dass Leistungen nicht immer Höchstleistungen sein können und ein Kind trotzdem (bzw. gerade durch den Verzicht auf punktuelle Messungen) fair beurteilt werden kann.

Eine Einbettung dieser Ausführungen in eine allgemein- und fachdidaktisches Konzept Offenen Unterrichts mit vielen Praxisbeispielen findet sich in: PESCHEL, FALKO: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler 2002

Literatur

- BRÜGELMANN, H. (1996/1997): »Öffnung des Unterrichts« aus der Sicht von LehrerInnen. OASE-Bericht Nr. 3 und Nr. 3a. Universität Siegen
- BRÜGELMANN, H. (1997a): Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: BALHORN, H./NIEMANN, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil, S. 43–60
- BRÜGELMANN, H. (1997b): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. OASE-Bericht Nr. 10a. Universität Siegen
- CLAUSSEN, C. (1995): Freie Arbeit als Element eines Konzepts der Öffnung von Schule. In: CLAUSSEN, C. (Hrsg.): Handbuch Freie Arbeit. Weinheim, S. 13–23
- GALLIN, P./RUF, U. (1998): Sprache und Mathematik. Zürich, LCH 1990 und

- Seelze, Kallmeyer
- GERVÉ, F. (1997): Freie Arbeit in der Grundschule. Dissertation. Karlsruhe
- Haarmann, D. (1989): Resumé. In: KASPER, H. (Hrsg.): Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen. Braunschweig, S. 118
- JÜRGENS, E. (1994a): Die ›neue‹ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. St. Augustin
- JÜRGENS, E. (Hrsg.) (1994b): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Heinsberg
- KASPER, H. (Hrsg.) (1989): Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen. Braunschweig
- LEHMANN, R. (Hrsg.) (1997): HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Weinheim
- MAY, P. (1973): Hamburger Schreib-Probe. Hamburg (Verlag für pädagogische Medien)
- PESCHEL, F. (1995a): Offener Unterricht – Am Anfang oder am Ende ? OASE-Bericht Nr. 2. Universität Siegen
- PESCHEL, F. (1997a): Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts. In: GESING, H. (Hrsg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied, S. 229–268
- PESCHEL, F. (1997b): Ist das Unterricht? Unterricht ohne zu unterrichten. In: Friedrich Jahresheft XV. Friedrich, S. 30–31
- PESCHEL, F. (2001): Offener Unterricht ist präventiver Unterricht – Präventiver Unterricht ist Offener Unterricht. In: LUMER, B. (Hrsg.): Integration behinderter Kinder. Berlin, S. 74–88
- PESCHEL, F. (2002a): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler
- PESCHEL, F. (2002b): Öffnung des Unterrichts – ein Stufenmodell. In: BARTNITZKY, H./ CHRISTIANI, R. (Hrsg.): Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst. Berlin, S. 235–239
- PESCHEL, F. (2002c): Offene Unterrichtsformen – qualitativ absichern und weiterentwickeln. In: BARTNITZKY, H./CHRISTIANI, R. (Hrsg.): Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst. Berlin, S. 240–245
- RAMSEGER, J. (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Weinheim
- RAMSEGER, J. (1987): Neun Argumente für die Öffnung der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift. 1. Jg., H. 1, S. 6–7
- SENNLAUB, G. (1995): Auf die Reform sind wir stolz. In: SENNLAUB, G. (Hrsg.): Mit Feuereifer dabei. Praxisberichte über freie Arbeit und Wochenplan. Heinsberg, S. 9–18
- WALLRABENSTEIN, W. (1991): Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt
- WINKEL, R. (1993): Offener oder beweglicher Unterricht? In: Grundschule. 25. Jg., H. 2, S. 14–16
- ZEHPFENNIG, H./ZEHPFENNIG, H. (1992): Was ist »Offener Unterricht«. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten. Kapitel 5.2: Basis »Offener Unterricht«. Soest, LSW, S. 46–60